

Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich

Aylin Ova¹, Margit Stein¹ & Veronika Zimmer^{1,*}

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Neuer Markt 16, 49377 Vechta
veronika.zimmer@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden insgesamt 51 Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund in qualitativ vertiefenden Interviews zu ihren Werteüberzeugungen und Erziehungsmaximen befragt. Gesellschaftspolitisch werden mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund hohe Erwartungen verknüpft, da u.a. postuliert wird, dass sie auf Grund geteilter sprachlicher Kompetenzen und Werteüberzeugungen als Brückenbauer zur migrantischen Schülerschaft und zu deren Eltern fungieren könnten. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind erst seit kurzem Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen – zumeist wurde erfasst, wie sie mit den an sie gestellten Erwartungen umgehen und ob sie Rassismen und Vorurteile gegenüber ihrer Person wahrnehmen. Die vorliegende Studie deckt auf, dass sich die Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund kaum unterscheiden, was auf geteilte sozialisatorische Bedingungen der zumeist bereits in Deutschland aufgewachsenen Lehrkräfte sowie geteilte sozioökonomische Bedingungen zurückgeführt wird.

Schlagwörter: Lehrkräfte, Schule, Migrationshintergrund, Werte



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einführung: Heterogenisierung von Schülerschaft und Lehrkräften

Deutschland ist bereits seit der Antike von Wanderungsbewegungen geprägt, die kulturell, religiös, rechtlich, politisch, ökonomisch oder sozial bedingt sind. In den letzten Jahrzehnten und Jahren – insbesondere auch seit der Zunahme der Fluchtmigration seit 2015 – stieg sowohl der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund als auch mit ausländischem Pass in Deutschland an. Als Menschen mit Migrationshintergrund werden

„alle zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer/-innen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil definiert“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020).

Nach dem Mikrozensus 2018 (Statistisches Bundesamt, 2019) leben in Deutschland 19,3 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund, was etwa 23,6 Prozent der Bevölkerung entspricht. Von den Migrant*innen besitzen 9,8 Mio. die deutsche Staatsbürgerschaft. Davon weisen 5,2 Mio. von 9,8 Mio. eigene Migrationserfahrungen auf, während dies bei Menschen mit ausländischem Pass auf 9,4 Mio. von 9,5 Mio. zutrifft (Migrationshintergrund in der 1. Generation). Diejenigen Personen, welche selbst bereits in Deutschland geboren sind, aber zugewanderte (Groß-)Eltern haben, werden als Migrant*innen der 2. Generation bzw. im Falle zugewanderter Großeltern der 3. Generation bezeichnet.

Für die Migration in Deutschland ist Europa sehr bedeutsam: 35,2 Prozent der Menschen mit Migrationshintergrund stammten im Jahre 2019 aus einem der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und 29,7 Prozent aus einem anderen europäischen Staat. Die größte Gruppe unter den 21,2 Mio. der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund bildeten 2019 türkischstämmige Menschen mit einem Anteil von 13,3 Prozent. Danach folgen Menschen aus Polen (10,5 %), Russland (6,5 %) sowie Rumänien (4,8 %) und Italien (4,1 %). Die wichtigsten nicht-europäischen Herkunftsländer bilden Kasachstan (5,9 %) und Syrien (4,0 %) (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020).

Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland ist umso höher, je jünger die betrachtete Alterskohorte ist: Nach dem Mikrozensus 2016 liegt der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen bei 32,5 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2017). Die Mehrheit der migrantischen Schülerschaft (69,0 %) weist keine eigene Zuwanderungsgeschichte auf, sondern wurde in Deutschland geboren und besitzt zudem die deutsche Staatsbürgerschaft. Der Anteil von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte ist auf die Klassenstufen und Schularten sehr unterschiedlich verteilt und sinkt in den höheren Klassenstufen und Schulformen: In der Grundschule liegt der Migrationsanteil nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2017) bei etwa 36 Prozent, in der Mittelstufe bei 33 Prozent und in der Oberstufe bei 26 Prozent. In der Mittelstufe lag der Migrationsanteil bezogen auf die Schularten an Hauptschulen bei 51 Prozent und an Gymnasien bei nur 27 Prozent.

Die gesellschaftliche Debatte und der wissenschaftliche Fokus beziehen sich vor dem Hintergrund heterogener werdender Schulklassen oftmals auf die Bereiche der Bildungsgerechtigkeit und Interkulturalität (Stein & Zimmer, 2019b; Zimmer & Stein, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Migrantische Schüler*innen schneiden nachweislich schlechter in der Kompetenzentwicklung sowie in Schulleistungstests ab als Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund (Scharrer, Schneider & Stein, 2012; Karakaşoğlu, Wojciechowski & Gruhn, 2013; Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017). Der Bildungsbericht 2020 belegt zudem wie auch schon in den Jahren zuvor die Benachteiligung bei Übergängen oder erreichten Abschlüssen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2020).

Diese Schlechterstellung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird in öffentlichen Diskursen oftmals individuell begründet durch personenbezogene Merkmale, wie sie beispielsweise Sprachhindernisse und Kultur- und Identitätskonflikte markieren, während die makrosoziologische Perspektive, wie etwa schulische Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Vorurteile, weniger kritisch reflektiert wird (Stein, 2012). Entsprechend werden zumeist kompensatorische Maßnahmen entwickelt, welche auf der Individualebene ansetzen.

Die migrationsbedingte Heterogenität in der Gesamtbevölkerung bildet sich zunehmend auch bei den Lehrkräften ab. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund waren lange Zeit, anders als die migrantische Schülerschaft, kaum ein Thema in der deutschsprachigen Forschung. Erst seit Beginn der 2000er-Jahre sind sie im Fokus der Politik und empirischen Forschung. Während Schüler*innen mit Migrationshintergrund bereits ein Drittel der gesamten Schülerschaft stellen, liegt der Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund nach Schätzungen bei nur etwa fünf Prozent (Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, 2013). Rotter (2012) geht sogar von einem noch kleineren Anteil von nur einem Prozent aus. Die Anzahl an Lehrkräften mit Migrationshintergrund ist mittlerweile womöglich angestiegen – auch infolge bildungspolitischer Bemühungen, mehr Migrant*innen für das Lehramt zu interessieren oder Lehrkräfte mit Fluchterfahrung an deutschen Schulen einzusetzen (vgl. Kap. 2.1). Verlässliche Zahlen existieren in erster Linie zum Anteil ausländischer Lehrkräfte, jedoch nicht zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Auch in Bezug auf die Lehrkräfte zeigt sich eine Ungleichverteilung auf die Schularten, so dass der „Anteil der Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund im Bereich der allgemeinbildenden Schulen bei etwa vier Prozent [liegt], im Bereich der berufsbildenden Schulen mit neun Prozent [...] etwa doppelt so hoch“ ist (Herkner & Jahnke, 2012, S. 12). Die geringe Anzahl an Lehrkräften mit Migrationshintergrund ist auch dadurch bedingt, dass deutlich weniger Migrant*innen als Einheimisch-Deutsche die allgemeine Hochschulreife erwerben. Von jenen, die ein Hochschulstudium aufnehmen, wird unterdurchschnittlich häufig ein Lehramtsstudium angewählt – so wählen etwa zwölf Prozent der einheimisch-deutschen Studierenden im Vergleich zu sechs Prozent der migrantischen Studierenden das Lehramt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010, S. 91). Als Grund wird hierfür in erster Linie das geringe Sozialprestige des Lehramts verantwortlich gemacht oder beamtenrechtliche Bedenken (vgl. etwa Stošić & Rensch, 2020).

Dennoch ruhen auf dieser kleinen Gruppe migrantischer Lehrkräfte große Hoffnungen in Bezug auf mehr Bildungsgerechtigkeit und Interkulturalität.

2 Forschungsstand zu den Lehrkräften mit Migrationshintergrund

2.1 Bildungspolitische Erwartungen an die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

Bezugnehmend auf die diversen Problemkonstellationen von migrantischen Schüler*innen rücken Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Hoffnungsträger*innen in den Blick der Bildungs- und Integrationspolitik, da sie als ideal geeignete Fachkräfte für Chancengleichheit, als Bildungsbotschafter*innen für die Schülerschaft, „als ‚change agents‘ in einer multikulturellen Gesellschaft“ (Herkner & Jahnke, 2012, S. 11; vgl. auch Göroğlu, 2012) und als interkulturell versierte Brückenbauer*innen zwischen den migrantischen Elternhäusern und den Schulen einerseits und der migrantischen und einheimisch-deutschen Schulgemeinschaft andererseits gelten (vgl. Rotter, 2012, 2015b; Karakaşoğlu et al., 2013, S. 70). Ihnen wird ein besonderes Engagement für integrationspolitische Maßnahmen zugeschrieben; als Beleg hierfür gilt oftmals allein der biographische Hintergrund, etwa dass sie „wissen, wie es ist, nicht immer in Deutschland

zu Hause gewesen zu sein“ (Kommunale Integrationszentren Nordrhein-Westfalen, o.J., S. 6) – auch wenn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zumeist ihre gesamte Sozialisation in Deutschland durchliefen. Zudem werden automatisch besondere sprachliche und sprachdidaktische Kenntnisse, besondere (migrations-)pädagogische Fähigkeiten und interkulturelle Kompetenzen sowie mit ihrer migrantischen Schülerklientel und deren Eltern geteilte Werteüberzeugungen vorausgesetzt (Bräu, Georgi, Karakaşoğlu & Rotter, 2013; Rotter, 2012, 2015b). In einem Positionspapier des Verbandes Erziehung und Bildung 2006 werden deshalb migrantische Lehrkräfte als „besonders glaubwürdig [für] Kinder und Jugendliche aus zwei Kulturen“ bezeichnet (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010, S. 87).

Die vielfältigen bildungspolitischen Erwartungen schlagen sich auch im nationalen Integrationsplan im Rahmen des Integrationsgipfels 2007 nieder: „Die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantenanteil wird durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft [...] verbessert“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, S. 117). Auch der 2010 unter Schirmherrschaft des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (2010) abgehaltene Bundeskongress zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund attestiert diesen ein großes Potenzial für die Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Verschiedene Netzwerke, Stiftungen und Initiativen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010), etwa „Berlin braucht dich!“ oder „Ich habe es geschafft – Du kannst es auch!“ des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung sowie des Ministeriums für Generationen, Frauen, Familie und Integration (Bräu et al., 2013), werben gezielt Schüler*innen mit Migrationshintergrund für den Lehrer*innenberuf an und verbinden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in einem Netzwerk, um für Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Bildungsbotschafter*innen zu agieren. Auch hier werden die hohen bildungspolitischen Erwartungen deutlich, etwa wenn migrantische Lehrkräfte als „Beispiele für einen gelungenen Aufstieg durch Bildung“ (Stiller & Zeoli, 2013, S. 368), als „wertvolle Ressource“ (Stiller & Zeoli, 2013, S. 368) und „Impuls für die interkulturelle Öffnung von Schule“ bezeichnet werden (Stiller & Zeoli, 2013, S. 369).

Insbesondere seit dem Anstieg der Fluchtmigration ab 2015 werden zudem verstärkte Anstrengungen unternommen, Lehrkräften mit Fluchterfahrung einen erleichterten Einstieg in das deutsche Bildungssystem zu ermöglichen. Hierzu wurden u.a. von etlichen Universitäten spezialisierte Angebote der (Nach-)Qualifizierung geschaffen. Etliche der Zertifikationskurse, Bildungsprogramme und Modellprojekte werden etwa in der Publikation von Wojciechowicz und Vock (2019) oder in dem Sammelband *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* der Herausgeber*innen Kremsner, Proyer und Biewer (2020) vorgestellt.

Die mit dem Anteil von migrantischen Lehrkräften in einen kausalen Zusammenhang gestellte verbesserte Leistungsfähigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Karakaşoğlu et al., 2013), ebenso Annahmen einer erhöhten sprachdidaktischen oder interkulturellen Kompetenz, geteilter Werteüberzeugungen oder eines erhöhten Engagements von migrantischen Lehrkräften für ihre Schülerschaft sind im deutschsprachigen Forschungsfeld bisher allerdings kaum wissenschaftlich belegt. Die vorliegenden Studien hierzu aus den USA, Kanada und Großbritannien sind aufgrund von Unterschieden sowohl in der sozio-strukturellen Zusammensetzung der migrantischen Schülerschaft als auch der Lehrkräfte und gänzlich unterschiedlicher Schulsysteme nicht auf den deutschen Raum übertragbar (Rotter, 2012, 2015b).

2.2 Studien zu Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Rolle und Situation von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sind im deutschsprachigen Raum noch wenig untersucht. Studien hierzu befragten entweder Lehrkräfte selbst, Lehramtsstudierende oder Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund zu ihrem Blick auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Tabelle 1 gibt einen ersten Überblick über diesbezügliche Studien.

Tabelle 1: Überblick über Studien zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund

| Autorenschaft | Befragte | Erkenntnisinteresse |
|---|---|---|
| Karakaşoğlu-Aydın (2000) | Qualitative Befragung türkischstämmiger Lehramts- und Pädagogikstudent*innen | Studienmotivation und Erziehungsvorstellungen angehender migrantischer Lehrkräfte |
| Karakaşoğlu & Wojciechowski (2012) und Bandorski & Karakaşoğlu (2013) | Quantitative Befragung von 304 Lehramtsstudierenden, davon 75 Studierende mit Migrationshintergrund (nach Geburtsland (der Eltern)) | Studienwahlentscheidungen und Studienverlauf angehender (migrantischer) Lehrkräfte |
| Rotter (2012, 2014a) | Qualitative Interviews mit 14 Lehrkräften mit Migrationshintergrund | Umgang migrantischer Lehrkräfte mit den an sie gestellten Erwartungen |
| Fereidooni (2016a, 2016b, o.J.) | Qualitative (zehn Personen) und quantitative Befragung (159 Personen) von Referendar*innen sowie migrantischen Lehrkräften | Wahrgenommene Rassismen und Vorurteile gegenüber migrantischen Lehrkräften |
| Edelmann (2008) | Qualitative Interviews mit 40 Lehrkräften mit Migrationshintergrund | Aufarbeitung migrationsbedingter Heterogenität durch migrantische Lehrkräfte |
| Georgi, Ackermann & Karakaş (2011) | Qualitative (60 Personen) und quantitative Befragung (200 Personen) von migrantischen Lehrkräften | Selbstverständnis und schulische Integration migrantischer Lehrkräfte |
| Rotter (2014b, 2015a) | Qualitative Gruppendiskussionen mit der Schülerschaft zu ihren Lehrkräften | Blick der Schülerschaft auf Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund |
| Stein, Ceylan & Zimmer (2017), Ceylan, Stein & Zimmer (2019), Zimmer, Ceylan & Stein (2017), Zimmer, Stein & Ceylan (2019a, 2019b) und Stein & Zimmer (2019a) | Qualitative Interviews (32 Personen) mit migrantischen muslimischen angehenden Religionslehrkräften | Selbstverständnis als angehende Religionslehrkräfte; Haltung in religiösen, politischen und Genderfragen sowie Erfahrungsfamilien in der Herkunftsfamilie |

Eine qualitative Befragung von Rotter (2012) zum Umgang von migrantischen Lehrkräften mit den an sie herangetragenen vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen bestätigt, dass „die Mehrheit der befragten Lehrkräfte [...diese] internalisiert und in ihr Selbstkonzept integriert hat; allerdings wird bei einigen wenigen Lehrkräften auch eine Diskrepanz

zur Programmatik deutlich.“ (Rotter, 2012, S. 204). So machen sich migrantische Lehrkräfte selbst oftmals die Argumentation zu eigen, aufgrund geteilter sprachlicher, kultureller und wertebezogener Hintergründe migrantische Schüler*innen besonders effektiv fördern zu können. Dies ist kritisch zu sehen, und Rotter (2014a, S. 101) schlussfolgert: „Deutlich wird die Gefahr einer deprofessionalisierenden Verstrickung in die eigene Biografie, bei der die Grundlage für die Erfüllung beruflicher Aufgaben nicht in der Ausbildung, sondern vorrangig in der eigenen Biografie gesehen wird.“

Auch bereits in den Befragungen von Lehramtsstudierenden zu ihren besonderen Ambitionen und Prägungen durch Karakaşoğlu-Aydın (2000) und Karakaşoğlu und Wojciechowicz (2013) artikulieren diese, dass sie in ihrem Beruf eine sozio-kulturelle Mission sehen und sich insbesondere für Schüler*innen mit Migrationshintergrund engagieren und einsetzen möchten. Auch die bereits fertig ausgebildeten migrantischen Lehrkräfte der Schweizer Studie von Edelmann (2000) betonen, dass ihr persönlicher Migrationshintergrund sie eher zum Erkennen von Heterogenität als Ressource befähige. Die Lehrkräfte beschäftigen sich in ihrer eigenen Lebenswelt mit sprachlicher, kultureller sowie religiöser Vielfalt und begreifen diese in der Studie bei sich selbst als wichtiges Potenzial im Schulunterricht. Weiterhin sehen sie sich selbst in einer Vorbildrolle für Schüler*innen mit Migrationsbiografie und engagieren sich für deren Bildungserfolg sowie für die sprachliche Entwicklung. Rollenzuschreibungen seitens des Kollegiums werden jedoch von den befragten Lehrkräften im Sinne einer bloßen Reduzierung auf die Rolle der ‚Migrantin im Kollegium‘ strikt abgelehnt. Das Reduzieren ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen auf ihren Migrationshintergrund beobachten sie kritisch. Karakaşoğlu resümiert im Rahmen der Tagung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund (2010, S. 24):

„Es wird auch die These aufgestellt, dass das Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ für Lehrkräfte und Schüler*innen sich als eine mittelfristig zu überwindende ‚Besonderung‘ darstellen müsste (Dialektik der kulturellen Differenz). Einblicke in erste Ergebnisse einer Untersuchung zu Lehramtsstudierenden in Bremen verweisen auf sektoral differente, aber auch gemeinsame Problemlagen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Studium.“

Auch in der Befragung von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in besonderem Maße bereit, sich für migrantische Schüler*innen zu engagieren, gehen jedoch differenziert mit der Zuschreibung einer Vorbildfunktion um und betonen hierbei eine Verantwortung aller Lehrer*innen – gleich ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

Neben den positiven gesellschaftlichen Erwartungen sehen sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aber auch mit Rassismen und Vorurteilen konfrontiert, die Fereidooni (2016a, 2016b, o.J.) u.a. in seiner Dissertation (2016b) herausarbeitet. So wird teilweise bezweifelt, dass migrantische Lehrkräfte die Schüler*innen ähnlich kompetent fördern können wie einheimisch-deutsche Personen, und es wird gerade in Bezug auf divergierende kulturell-religiöse Hintergründe eine Überwältigung der Schülerschaft befürchtet, die Kul (vgl. 2013, S. 157) in seiner Publikation unter der islamophoben Aussage „Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit“ subsumiert.

Rotters (2014b, 2015a) qualitative Studie zu Schüler*innen fragt danach, ob diese Lehrkräfte mit oder ohne Migrationshintergrund per se als unterschiedlich wahrnehmen und dem Migrationshintergrund die hohe Bedeutung beimessen, welcher ihm von Seiten der Politik für die Förderung der migrantischen Schülerschaft zugeschrieben wird. Schüler*innen nehmen ihre Lehrkräfte weniger holzschnittartig wahr, als die artikulierten Erwartungen es vermuten lassen. Ob eine Lehrkraft als förderlich erlebt wird, wird kaum an dem ethnisch-kulturellen Hintergrund festgemacht, da „deutlich wird, dass Schüler/innen ihre Lehrkräfte in sehr differenzierter Weise wahrnehmen“ (Rotter, 2015a, S. 5). Hier zeigt sich ein Unterschied in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Während Schüler*innen dem Migrationshintergrund scheinbar weniger Bedeutung beimessen, betonen die befragten Lehrkräfte der Studie von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011)

zu etwa zwei Dritteln, dass ihnen als Lehrkraft mit Migrationshintergrund mehr Vertrauen seitens der Schülerschaft mit Migrationshintergrund geschenkt werde, und führen dieses Vertrauensverhältnis wiederum auf die biographischen Gemeinsamkeiten in sprachlich-kultureller und wertebezogener Hinsicht zurück (vgl. Georgi, 2013a, 2013b).

Des Weiteren werden aktuell im Rahmen des neu eingeführten islamischen Religionsunterrichts Studien zu angehenden muslimischen Religionslehrkräften durchgeführt u.a. zu ihrem Blick auf den islamischen Religionsunterricht und die Rolle der Lehrkraft als Brückenbauer*in zwischen der einheimisch-deutschen, christlich geprägten Gesellschaft und der muslimisch-migrantischen Gruppe (Stein et al., 2017; Ceylan et al., 2019; Zimmer, Stein & Ceylan, 2019a, 2019b; Stein & Zimmer 2019a). In den aufgeführten Studien wurden zudem in den Interviews Fragen zu den politischen und genderbezogenen Haltungen der angehenden muslimischen Lehrkräfte gestellt sowie zu deren Erziehungserfahrungen in den Herkunftsfamilien.

Ob sich allerdings gerade in wertebezogener Hinsicht überhaupt Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund feststellen lassen, ist bisher noch nicht Gegenstand der Forschung gewesen und wird im Rahmen der hier dargestellten Untersuchung anhand einer qualitativen Befragung von 51 Lehrkräften untersucht.

Bisher wurden nur Studien zu Werteorientierungen von Lehrkräften allgemein umgesetzt, etwa im Rahmen der Studie „Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland“, bei der 1.185 Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen zu Bildungs- und Erziehungszielen sowie ihren Werteorientierungen befragt wurden (Drahmann, Cramer & Merk, 2018), wobei der Migrationshintergrund unberücksichtigt blieb und die Religionszugehörigkeit nur anhand der Dimensionen „katholisch/evangelisch“ oder „einer anderen/keiner Religionsgemeinschaft zugehörig“ bestimmt wurde. Allgemein erreichten die Werte Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit die höchste Zustimmung als wichtige schulische Erziehungsziele. Bei der Befragung zu allgemeinen Werteorientierungen wurde auf die Wertetheorie nach Schwartz (1994) zurückgegriffen, die auch der hier vorgestellten Studie als Kategorisierungsschema zugrunde liegt.

Schwartz entwickelte Anfang der 1990er-Jahre die Theorie eines individuellen Wertesystems mit zehn Werten, die universelle Gültigkeit haben und sowohl biologische Bedürfnisse als auch soziale Anforderungen und funktionierende lebensweltliche Interaktionen wiedergeben und in wechselseitiger Beziehung stehen. Es bilden sich zwei Hauptdimensionen heraus: „Offenheit für Wandel“ (Stimulation, Selbstbestimmung) gegenüber „Bewahrung des Bestehenden“ (Tradition, Konformität und Sicherheit) sowie „Selbststärkung“ (Macht, Leistung, Hedonismus) gegenüber „Selbstüberwindung“ (Universalismus, Humanismus) (Schwartz, 1994).

Die Gesamtgesellschaft orientiert sich stärker an den Wertetypen Macht, Hedonismus und Tradition als die befragten Lehrkräfte, wobei diesen wiederum die Wertetypen Humanismus, Universalismus und Selbstbestimmung wichtiger sind (vgl. Drahmann et al., 2018, S. 24).

Ein Vergleich zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund wurde nicht vorgenommen. Allerdings existieren – ebenfalls auf Basis des Wertemodells von Schwartz (1994) – Untersuchungen zum Vergleich der Werte von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland insgesamt, etwa im Rahmen des international vergleichenden Religionsmonitors. Allgemein gesprochen weisen Migrant*innen den Werten der Selbststärkung (Macht, Leistung, Hedonismus) sowie vor allem der Bewahrung des Bestehenden (Tradition, Konformität und Sicherheit) größere Bedeutsamkeit zu (Stein, 2017a, 2017b, 2017c). Ob dies auch auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zutrifft, ist bisher nicht erfasst.

3 Methodik der Studie zu Werteorientierungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

3.1 Fragestellungen und darauf aufbauende Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Der Forschungsstand besagt, wie anhand obiger Studien gezeigt, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die bildungspolitische Rollenzuschreibung als Vorbild sowie als Motoren des Bildungserfolgs von Schüler*innen mit Migrationshintergrund weitgehend internalisieren und auf Grund geteilter Werteüberzeugungen diese in besonderem Maße fördern möchten. Es stellt sich nun die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage, ob Lehrkräfte mit Migrationshintergrund tatsächlich über Orientierungen und Werteinstellungen verfügen, die sie von Lehrkräften ohne Migrationshintergrund unterscheiden, wie oftmals postuliert. Hierbei wird zumeist nicht genau spezifiziert, worin diese wertebezogene Andersartigkeit besteht. Den dieser Studie zu Grunde liegenden Forschungsfragen wird im Rahmen einer qualitativen Studie nachgegangen. Mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews wird untersucht, welche persönlichen Ansichten und Erfahrungen der Interviewten mit Bezug zum jeweiligen Forschungsgegenstand im Zentrum des Interesses stehen. Der Leitfaden kombiniert hierbei die Methode des Frage-Antwort-Schemas anhand fester vorgegebener Fragen mit dem offeneren Erzählaufforderung-Erzählung-Schema (Baur & Blasius, 2014). Folgende Aspekte sind im Interview von Interesse: Kriterien, nach denen das Leben ausgerichtet wird, Wichtigkeit von Tradition und von kollektiven Einbindungen, Stellenwert der Selbstverwirklichung, Prägungen der persönlichen Werteinstellungen und präferierte werteorientierte Erziehungs- und Bildungsziele. Bezogen auf ethnische und kulturelle Identität werden alle Lehrkräfte außerdem nach ihrer Meinung zur Bewahrung der Tradition und Kultur des Herkunftslandes und zur Anpassung an die Kultur von Deutschland gefragt.

Für die Analyse der Interviews wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2016) herangezogen. Anhand dieser Methode wird das qualitative Datenmaterial textanalytisch und systematisch bearbeitet, wobei die theorie- und regelgeleiteten sowie qualitativ-interpretativen Auswertungen eine starke intersubjektive Nachvollziehbarkeit, das Erfassen von latenten Sinngehalten sowie subjektiven Bedeutungen ermöglichen. Das Material wird dabei streng methodisch kontrolliert und schrittweise durch das Zerlegen in Einheiten oder Kategorien analysiert (Mayring, 2016). Bei der angewandten strukturierenden Inhaltsanalyse werden vorab theoriegeleitet deduktiv Kategorien gebildet, die in einem Kodierleitfaden dargestellt und definiert und schließlich am Material angewendet werden. Die deduktiv gebildeten Kategorien der Werteinstellungen und Erziehungs- und Bildungsvorstellungen orientieren sich in starkem Maße an den Wertetypen nach Schwartz (1994), gemäß derer das Interviewmaterial strukturiert und analysiert wird.

3.2 Stichprobe

Es wurden qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt 51 Lehrkräften durchgeführt. Darunter befinden sich zehn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und 41 Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund. Bei den Lehrkräften mit Migrationshintergrund haben insgesamt vier eigene Migrationserfahrung (1. Generation). Von ihnen wurden zwei in Kasachstan und je eine*r in Polen bzw. im Iran geboren. Die weiteren sechs Lehrkräfte haben einen Migrationshintergrund im weiteren Sinne. Ihre Eltern bzw. Großeltern stammen aus der Türkei, den Niederlanden, Portugal, Moldawien, Polen, Kasachstan und Vietnam (2. Generation).

Das Alter erstreckt sich von 25 bis 67 Jahren, und es wurden 41 weibliche und zehn männliche Lehrkräfte befragt. In der Tabelle 2 wird ein detaillierter Überblick über die Merkmale der befragten Lehrkräfte aufgeteilt nach Migrationshintergrund gegeben.

Tabelle 2: Stichprobe

| | Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund (insgesamt 41 Personen) | Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (insgesamt 10 Personen) |
|------------|---|---|
| Geschlecht | 8 männlich, 33 weiblich | 2 männlich, 8 weiblich |
| Alter | von 27 bis 67 Jahren (durchschnittlich 41,6) | von 25 bis 39 Jahren (durchschnittlich 32,5 Jahre) |
| Schulart | je 1x Realschule, Hauptschule, je 2x Förderschule, Gesamtschule, 5x Gymnasium, 6x Grundschule, 24x Oberschule | je 1x Grundschule, Realschule, Förderschule sowie 7x Oberschule |

4 Ergebnisse zu den Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund

Gleich stark ausgeprägt sind sowohl bei den Lehrkräften mit als auch bei denen ohne Migrationshintergrund die Werte der Selbstbestimmung, des Humanismus sowie der Tradition, Konformität und Sicherheit.

„Offenheit für Neues“: Die Werte aus dem Schwartzschen Spektrum „Offenheit für Neues“, insbesondere die Selbstverwirklichung sind der Mehrheit der Befragten insgesamt besonders wichtig. Die Selbstverwirklichung wird hierbei laut Aussage der Interviewten insbesondere durch den Beruf erfüllt, und dieser führt gleichzeitig zur finanziellen Unabhängigkeit. Ein individuelles und selbstbestimmtes Leben wird sowohl bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund als auch bei denen ohne Migrationshintergrund als ein sehr wichtiges Kriterium in der Lebensführung betrachtet. Die Selbstbestimmung wird zudem häufig mit dem Glücklichen und dem persönlichen Vergnügen verknüpft (Hedonismus).

Ich habe mich ja selbst verwirklicht. Ich habe ja gesagt, ich möchte Lehrerin werden. (18_w_m.M._33)¹

Also ich finde, dass ein individuelles Leben und Selbstverwirklichung gehören irgendwie zusammen. Ich finde, dass jeder die Möglichkeit haben sollte, über sein Leben selbst zu bestimmen. (4_w_o.M._27)

Zudem wird auch der Stimulation nach Schwartz im Sinne der Suche nach neuen Eindrücken und Erfahrungen in beiden Gruppen große Bedeutung zugemessen:

Ich spiele zum Beispiel noch Fußball, was für mein Alter in der türkischen Community nicht üblich ist. (6_w_m.M._39)

Ich glaube, dieses Reisetema, dieses freie, unabhängige Entdecken, Kulturen entdecken, habe ich auch schon mit in die Wiege gelegt bekommen. (3_w_o.M._36)

„Bewahrung des Bestehenden“: Auch die kollektive Einbindung in die Gesellschaft im Sinne einer Bewahrung von Kultur, Tradition und dem Streben nach Sicherheit ist den Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen sehr wichtig. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund befürworten eine Bewahrung der eigenen Tradition und

¹ Hinter den Zitaten werden jeweils die Interviewnummer, das Geschlecht (m=männlich; w=weiblich), der Migrationshintergrund (m.M.=mit Migrationshintergrund; o.M.=ohne Migrationshintergrund) sowie das Alter angegeben.

Kultur bei gleichzeitiger Anpassung und Anerkennung der Tradition und Kultur des Einwanderungslandes. Sowohl bei Lehrkräften mit als auch bei Lehrkräften ohne Migrationshintergrund herrscht eine Einigkeit darüber, dass Traditionen meistens positiv behaftet sind, bewahrt und weitergegeben werden sollten, zu einer Bereicherung in der Gesellschaft führen und dem Individuum Sicherheit und Stabilität bieten. Gleichzeitig wird betont, dass das Bewahren der eigenen Kultur und Tradition und die gleichzeitige Annahme und Akzeptanz der Kultur, in der man lebt, das wechselseitige Öffnen für neue Kulturen und Traditionen als Bereicherung angesehen wird und auch in der Schule gefördert werden sollte:

Also Religion finde ich sehr wichtig, das sollte jeder für sich behalten, [...] aber ich denke man muss überall mal reinschnuppern, mal hier mal da, also nicht festgefahren, sondern offen für Neues. (39_w_m.M._31)

Also was so wirklich Tradition angeht – dieselbe mit der sie aufgewachsen sind, die einfach ein Stück Heimat bedeuten, [...] das darf man denen nicht nehmen. Das ist – ist Identität. [...] und außerdem kann man davon lernen. (27_w_o.M._43)

„Selbsttranszendenz“: Beiderseits werden des Weiteren die Werte aus dem Spektrum der Selbsttranszendenz stark wertgeschätzt; so werden in den Interviews häufig Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, Sozialkompetenz, religiöse Werte, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit, Vertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Rücksicht auf andere bzw. Umsichtigkeit, Wohlwollen und Wertschätzen der Menschen genannt, was dem Wertebereich Mildtätigkeit im Umgang mit dem direkten Nächsten nach Schwartz entspricht. Zusätzlich werden bei Lehrkräften ohne Migrationshintergrund die Werte Nächstenliebe, Zufriedenheit, Höflichkeit und ehrenamtliches Engagement genannt. Der Universalismus im Sinne übergreifender Prinzipien, insbesondere Natur- und Umweltschutz, ist jedoch bei Lehrkräften ohne Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund.

Ich denke schon, dass vor allem die Werte die Toleranz gegenüber Minderheiten und anders Denkenden beachtet werden müssen, also alles im Sinne des demokratischen Verständnisses. (40_m_m.M._27)

Wir versuchen immer achtsam mit allen umzugehen und auch was das Umweltbewusstsein betrifft und Diskriminierung, dass diese nicht geschieht und dass es gerecht zugeht. (10_w_o.M._31)

Das Leben nach demokratischen Werten und nach dem Grundgesetz ist außerdem für alle Lehrkräfte sehr bedeutsam und sticht am meisten bei beiden Gruppen hervor. Diese demokratischen Grundwerte, die zumeist auch auf den Werten der Selbstüberwindung nach Schwartz basieren, werden auch als Grundwerte für die Schüler*innen eingefordert:

Sie sollten die wichtigsten Prinzipien der Gesellschaft übernehmen [...] man muss sich also an die Gesetze und Regeln halten des Landes, in dem man lebt. [...] Das heißt zum Beispiel, wir sind ja ein sehr demokratisches Land mit einer Gewaltenteilung, die sollte man vollkommen respektieren. (11_m_o.M._62)

Die Lehrkräfte unterscheiden klar zwischen unumstößlichen demokratischen Grundwerten, die nicht diskutierbar sind, und kulturellen Normen, die sich sehr wohl individuell unterscheiden und ausprägen dürfen:

Also mir ist wichtig, dass die, die Gesetze in Deutschland und so die, die Demokratie übernommen wird. [...] aber so kulturelle Werte gar nicht, da finde ich, können, kann jeder noch so weitermachen, wie er möchte. (29_w_m.M._33)

„Selbsterhöhung“: Die Wertetypen aus dem Spektrum der Selbsterhöhung (Hedonismus, Macht und Leistungsorientierung) werden bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund gar nicht genannt, während sie bei Lehrkräften ohne Migrationshintergrund als lebensleitende Werte in sehr geringem Maße ausgeprägt sind und sich etwa zeigen, wenn Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Leistungsbereitschaft und Disziplin als wichtige Lebenswerte benannt werden.

Fleiß, Anstrengungsbereitschaft, Einsatzwillen, aus einer Niederlage lernen, weiter vorangehen, Ehrgeiz. Mein Lieblingsspruch ist ja: Von Nichts kommt nichts. (28_w_o.M._58)

5 Diskussion und Fazit

Die Auswertung der qualitativen Daten illustriert, dass es deutliche kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Werteorientierungen der Lehrkräfte gibt. Werte sind Voraussetzungen für soziale Systeme und äußerst bedeutend für den Erhalt der sozialen Ordnung. Für die meisten Lehrkräfte ist eine gemeinsame Wertebasis für ein Gleichgewicht im gesellschaftlichen Zusammenleben und für eine Idealgesellschaft ausschlaggebend. Gemeinsam geteilte Werte (insbesondere demokratische Grundwerte und wechselseitige Offenheit und Toleranz) tragen zur Integration, zur sozialen Ordnung und zum friedlichen Miteinander bei. Gleichzeitig muss jedoch eine wechselseitige Akzeptanz für unterschiedliche Werteinstellungen, Kulturen, Traditionen und Religionen gegeben sein. Der Offenheit, Toleranz und dem wechselseitigen Respekt kommt sehr große Bedeutungen zu.

Die Befunde der vorliegenden Studie unterstützen die häufig formulierte Annahme, dass sich Werteinstellungen migrations- oder ethisch-kulturell bedingt stark unterscheiden, nicht. Die Befunde dieser Studie deuten eher auf eine Universalität von Wertetypen hin, insbesondere wenn zwar ethnisch differente, aber sozial gleichgestellte Personen verglichen werden. Die befragten Lehrkräfte unterscheiden sich lediglich in ihren Wertprioritäten, aber die Grundwerte sind unabhängig vom Migrationshintergrund bei allen wiederzufinden. Wie auch Schwartz (1994) feststellte, sind die als am wichtigsten genannten Werte in allen untersuchten Kulturen die Werte der Nächstenliebe/Mildtätigkeit und des Universalismus sowie der Sicherheit, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaße und unterschiedlicher Ausprägung. Die untersuchten Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Werteüberzeugungen weniger stark voneinander als insgesamt die Gruppen der Einheimisch-Deutschen von den Migrant*innen in der deutschen Gesellschaft, wie es sich etwa im Religionsmonitor zeigte (Stein, 2017a, 2017b, 2017c). Dies könnte auf die geteilte Sozialisation im Rahmen des Universitätskontextes der Lehrkräfteausbildung zurückzuführen sein sowie auf prinzipiell geteilte sozioökonomische Bedingungen. Teilweise divergierende Werteüberzeugungen wie etwa die geringere Betonung von Leistungsbereitschaft und Fleiß (Selbsterhöhungswerte) bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund könnte auch auf das niedrigere Lebensalter derselben zurückgeführt werden. Die Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) zeigt etwa einen Wertewandel auf, wonach eher ältere Personen die sogenannten Sekundärtugenden betonen (Stein, 2017b; Pickel, 2019).

Es ist somit festzuhalten, dass alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, größtenteils die gleichen offenen, toleranten und humanistischen Werte und Einstellungen vertreten und Hand in Hand zu einer heterogenen und vielfältigen Gesellschaft und zu einem friedlichen Zusammenleben sowie zu wechselseitiger Akzeptanz und Toleranz beitragen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 19.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 19.11.2020. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf.
- Bandorski, S., & Karakaşoğlu, Y. (2013). Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 133–156). Münster: Waxmann.
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, K., Georgi, V.B., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2010). *Bundeskongress – Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Potenziale gewinnen. Ausbildung begleiten. Personalentwicklung gestalten*. Nürnberg: BAMF. Zugriff am 21.11.2020. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/6882632-Bundeskongress-lehrkraefte-mit-migrationshintergrund.html>.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020). *Migrationshintergrund (Definition)*. Zugriff am 21.11.2020. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Service/ServiceCenter/Glossar/_functions/glossar.html?nn=282918&cms_lv3=294952&cms_lv2=282966.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund I*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>.
- Ceylan, R., Stein, M., & Zimmer, V. (2019). Genderbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 10 (1), S. 5–25. <https://doi.org/10.13109/hikm.2019.10.1.5>
- Drahmann, M., Cramer, C., & Merk, S. (2018). *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität.
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Berlin: Lit.
- Fereidooni, K. (2016a). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>

- Fereidooni, K. (2016b). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Dissertation Universität Heidelberg 2016. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni%281%29.pdf>.
- Fereidooni, K. (o.J.). *Rassismuserfahrungen von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“*. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.idz-jena.de/wsddet/rassismuserfahrungen-von-lehrkraeften-mit-migrationshintergrund/>.
- Georgi, V.B. (2013a). Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 85–106). Münster: Waxmann.
- Georgi, V.B. (2013b). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund – Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 223–244). Münster: Waxmann.
- Georgi, V.B., Ackermann, L., & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Göroğlu, R. (2012). *Vielfalt im Lehrerzimmer – Die große Hoffnung*. Berlin: Mediendienst Integration. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://mediendienst-integration.de/de/artikel/die-grosse-hoffnung.html>.
- Herkner, V., & Jahnke, H. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen – Chancen nicht nur in Mangelfachrichtungen. *Die berufsbildende Schule*, 64 (1), 11–17.
- Karakaşoğlu, Y., & Wojciechowicz, A. (2012). Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 273–287). Weinheim: Beltz.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A., & Gruhn, M. (2013). Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Kommunale Integrationszentren Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (o.J.). *Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*. Zugriff am 21.11.2020. Verfügbar unter: https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/suche?search_fulltext=netzwerk+der+lehrkr%C3%A4fte+mit+zuwanderungsgeschichte.
- Kremsner, G., Proyer, M., & Biewer, G. (Hrsg.). (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5796>
- Kul, A. (2013). „Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit“. Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157–175). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.

- Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. (2013). *Geschichte*. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.lmz-nrw.de/geschichte/>.
- Pickel, G. (2019). Flucht, Migration, Religion – Verhältnisbestimmungen am empirischen Beispiel. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 59–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2007). *Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Zugriff am 23.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1>
- Rotter, C. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 204–222.
- Rotter, C. (2014a). Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 101–114. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15487>
- Rotter, C. (2014b). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und Schüler/innen mit Migrationshintergrund – eine besondere Beziehung? In C. Tillack, N. Fischer & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht* (Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen, Bd. 2) (S. 237–253). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zxq.16>
- Rotter, C. (2015a). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 5–20. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0096-6>
- Rotter, C. (2015b). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – zwischen (zugeschriebener) Biografie und Profession. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (2), 173–184. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-173>
- Scharrer, K., Schneider, S., & Stein, M. (Hrsg.). (2012). *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there Universal Aspects in the Content and Structure of Values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Statistisches Bundesamt. (2017). *33 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund* (Pressemitteilung Nr. 06 vom 7. Februar 2017). Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2017/PD17_006_p002.html.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Mikrozensus Bevölkerung nach Migrationshintergrund*. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/TheMen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-geschlecht-insgesamt.html;jsessionid=71B460EBBF482A3F733E8D29D7889585.internet722>.
- Stein, M. (2012). Systematisierungen der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung: Makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In K. Scharrer, S. Schneider & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen* (S. 113–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, M. (2017a). Gibt es einen christlich-abendländischen Werte- und Kulturraum? Theoretische und empirische Analysen auf Basis der Werte- und Kulturtheorien von Inglehart und Schwartz. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16 (1), 114–130. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2017/11_1_2017.pdf.

- Stein, M. (2017b). Werteorientierung bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37 (2), 195–213.
- Stein, M. (2017c). Unterscheiden sich Migrantinnen und Migranten von der einheimischen Bevölkerung hinsichtlich ihrer Werteorientierung? Ein Vergleich in Deutschland und ausgewählten europäischen Ländern auf Basis der Daten des Religionsmonitors 2013. *Migration und Soziale Arbeit*, 39 (2), 118–125.
- Stein, M., Ceylan, R., & Zimmer, V. (2017). Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 8, S. 48–63. <https://doi.org/10.13109/hikm.2017.8.1.48>
- Stein, M., & Zimmer, V. (2019a). Einstellungen angehender Islamischer Religionslehrkräfte. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 117–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, M., & Zimmer, V. (2019b). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. <https://doi.org/10.23770/tw0095>
- Stiller, E., & Zeoli, A.P. (2013). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Biografische, kulturelle und pädagogische Potenziale für eine Schule der Zuwanderungsgesellschaft. In A. Holzbrecher (Hrsg.), *Interkulturelle Schule – Eine Entwicklungsaufgabe* (S. 365–377). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Stošić, P., & Rensch, B. (2020). „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“ In I. von Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E.D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 147–160). Opladen: Budrich.
- Wojciechowicz, A.A., & Vock, M. (2019). Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 219–229. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.08>
- Zimmer, V., Ceylan, R., & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16 (2), 347–367. <https://doi.org/10.23770/tw0041>
- Zimmer, V., & Stein, M. (2019a). Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schülerinnen und Schülern. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 224–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmer, V., & Stein, M. (2019b). Religiöse Orientierungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit interreligiöser Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (2), 176–198. <https://doi.org/10.23770/tw0115>
- Zimmer, V., & Stein, M. (2020a). Heterogenität in Erziehung und Unterricht – Werteorientierungen und Freundschaften junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 223–242). Münster: Waxmann.
- Zimmer, V., & Stein, M. (2020b). Einstellungen und Werte von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung – ein Vergleich. *conflict & communication online*, 19 (1–2), 1–17. Zugriff am 20.10.2020. Verfügbar unter: <http://www.cco.regener-online.de/2020/pdf/zimmer-stein2020.pdf>.

- Zimmer, V., Stein, M., & Ceylan, R. (2019a). Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen – die Rolle der politisch-religiösen Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. *BuE – Bildung und Erziehung*, 72 (1), 50–78. <https://doi.org/10.13109/buer.2019.72.1.60>
- Zimmer, V., Stein, M., & Ceylan, R. (2019b). Erziehungserfahrungen in den Herkunftsfamilien und deren Einflüsse auf die Religiosität (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (1), 56–73.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ova, A., Stein, M., & Zimmer, V. (2020). Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 110–125. <https://doi.org/10.4119/pflb-3947>

Online verfügbar: 24.11.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>